

**Reitora  
Vice-Reitor**



**Universidade de Brasília**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira  
Fernando César Lima Leite  
Estevão Chaves de Rezende Martins  
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende  
Jorge Madeira Nogueira  
Lourdes Maria Bandeira  
Carlos José Souza de Alvarenga  
Sérgio Antônio Andrade de Freitas  
Verônica Moreira Amado  
Rita de Cássia de Almeida Castro  
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

EDITORA



**UnB**

# Educação superior e os desafios no novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal

Carlos Benedito Martins  
Maria Manuel Vieira  
(Org.)

**Coordenador de produção editorial**

**Preparação e revisão**

**Diagramação e capa**

**Equipe editorial**

Percio Sávio Romualdo da Silva

Denise Pimenta de Oliveira

Wladimir de Andrade Oliveira

Copyright © 2017 by Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,

2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)

E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E824

Educação superior e os desafios no novo século : contextos e diálogos Brasil-Portugal / Carlos Benedito Martins, Maria Manuel Vieira, organizadores . - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2018.  
498 p. ; 15 cm.

ISBN 978-85-230-1213-7

1. Educação superior - reformas. 2. Educação superior - expansão. 3. Ensino superior - qualidade. I. Martins, Carlos Benedito. II. Vieira, Maria Manuel.

CDU 378

Impresso no Brasil

## SUMÁRIO

**Introdução:** O que nos une, o que nos distingue... 7

**PARTE I: TENDÊNCIAS E ENQUADRAMENTO – PORTUGAL E BRASIL**

**Capítulo 1:** Transformações recentes no ensino superior brasileiro 25

**Capítulo 2:** Transformações recentes no ensino superior português 77

**PARTE II: RETRATOS DOS ESTUDANTES – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**Capítulo 3:** Universidade de Brasília – a insistência da utopia 131

**Capítulo 4:** A Universidade de Brasília e o acesso ao ensino superior na área metropolitana de Brasília 173

**Capítulo 5:** Estudantes do 1º ano da Universidade de Lisboa – perfis sociais e trajetórias acadêmicas 203

**Capítulo 6:** Retomar os estudos, contrariar o destino? Análise do perfil dos estudantes do programa “Maiores de 23” na Universidade de Lisboa 259

**PARTE III: EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS**

**Capítulo 7:** Considerações sobre “motilidade” estudantil nos *campi* da Universidade de Brasília 301

**Capítulo 8:** Cidades e mobilidades – trajetórias estudantis em um *campus* da Universidade de Brasília (UnB) 335

**Capítulo 9:** A credenciação da “vocação” artística – valências da passagem pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa 371

**Capítulo 10:** Reconhecendo os atuais alunos da Universidade de Brasília – configurações de diversidade e assimetrias 425

**Capítulo 11:** Percursos acadêmicos de estudantes negras oriundas de escolas públicas – limitações da condição socioeconômica em cursos “de maior prestígio” 465

---

SOBRE OS AUTORES 491

## CAPÍTULO 9

---

# A CREDENCIAÇÃO DA “VOCACÃO” ARTÍSTICA – VALÊNCIAS DA PASSAGEM PELA FACULDADE DE BELAS-ARTES DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

*Vitor Sérgio Ferreira*

*Fizeram-se sem escola  
não aceitando a farda  
nem restringindo ao dedo  
a moda, o modo, o paradigma.  
Souberam habituar-se, por dentro,  
vivendo como párias  
o resultado de todas as ilusões,  
apoiados no tempo  
que minuciosamente desmontaram.*

(José Pires, *Os artistas sem escola.*)

### Introdução

Ainda que recentes, as palavras de José Pires no seu *Manifesto do Imaginário* (2000) soam anacrônicas, estranhas à realidade social da cultura contemporânea, em que a intensiva profissionalização das atividades

criativas não se compadece com o diletantismo que caracterizava o *pária* do século XIX, heroicizado sob o espectro do *autodidatismo*. Esse era o paradigma da criatividade das vanguardas artísticas que, na época, lutavam contra o monopólio do academismo: pressupondo uma espécie de “inocência cultural” que favoreceria o rasgo do gênio criador, essa seria estriada quando em contato com a instituição acadêmica, tida como um espaço de constrangimentos técnicos e estéticos padronizadores da inventividade.

Mas só mesmo no imaginário poético que envolve (ainda) a figura do criador fora da circunscrição do seu mundo social atual, o autodidatismo resiste e subsiste como forma (ilusória) de alcançar a desejada “espontaneidade”, “autenticidade” e “liberdade” do processo criativo, características associadas à realização do ideal romântico de Arte. Na verdade, a aparência do autodidatismo como modalidade de formação isolada e liberta de constrangimentos foi uma ficção social criada para justificar uma determinada construção da singularidade do artista e da relevância da sua obra, bastante cultivada entre as primeiras vanguardas do século XIX contra as convenções estéticas e técnicas que imperavam no campo das artes e que eram reproduzidas dentro das academias de Belas-Artes.

Estas vieram a formar-se, em toda a Europa, quando as atividades artísticas foram elevadas a *cosa mentale*, a partir do século XVI. Desde aí o ensino das artes veio progressivamente a intelectualizar-se e, paralelamente, a desvincular-se das oficinas artesanais e do modelo pedagógico mestre/discípulos que as caracterizava (HEINICH, 1993; MOULIN, 1982). Em Portugal, esse processo foi mais tardio. Depois de

algumas experiências sectoriais,<sup>1</sup> a institucionalização de uma academia de Belas-Artes em Lisboa só acontece em 1836, no Convento de São Francisco.<sup>2</sup> Esse processo de institucionalização não foi apenas tardio, como foi também débil e destoante relativamente às tendências estéticas inovadoras na época:

[...] quando a relativa acalmia política permitiu a fundação setembrista das academias de Belas-Artes, em Lisboa e no Porto, partiu-se, em termos de referências estéticas e programas de ensino, de modelos setecentistas romanos e franceses, restringindo-os fatalmente a deficientíssimos recursos financeiros. (HENRIQUES DA SILVA, 1995, p. 329).

Depois de várias reformas organizacionais e pedagógicas – que passaram pela extinção do velho modelo das academias e a sua substituição pelas Escolas de Belas-Artes quando da instauração da Primeira República (1911) –, será em meados do século XX que a já existente Escola de Belas-Artes de Lisboa passa a ser reconhecida como Escola Superior (Esbal), próxima do ensino universitário, com a responsabilidade de ministrar cursos de Pintura, Escultura e Arquitetura. Em 1974 são acrescentados os cursos de Design e o de Arquitetura é suspenso. E em 1992 a Esbal é finalmente integrada à Universidade de Lisboa,

<sup>1</sup> Como a Aula do Risco, criada em 1594; a Aula de Gravura Artística, criada em 1768; ou a Academia do Nu, criada em 1780. Para uma cronologia mais detalhada, ver a página “O ensino artístico e as origens da FBAUL”. Disponível em: <<http://www.fbaul.pt/>>. Acesso: 6 out. 2013.

<sup>2</sup> Onde ainda se mantém a atual Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

como sua Faculdade de Belas-Artes (FBAUL). Hoje em dia, essa escola disponibiliza cursos de graduação e de pós-graduação sobretudo na área das artes visuais, quer nas suas áreas mais clássicas quer nas áreas mais tecnológicas e museológicas.<sup>3</sup>

Apesar de a sua presença ser, desde há muito, constante na sociedade portuguesa, o poder de intervenção do ensino artístico português, nomeadamente as suas Academias ou Escolas de Belas-Artes, foi sempre diminuto na produção social do artista e de inovação estética ao longo do século XX (FRANÇA, 2000). No entanto, as escolas jogam um papel cada vez mais importante nos acessos aos mundos das artes e da cultura (VERGER, 1982), a montante de instituições de consagração tão importantes como o mercado e as mídias. Isso na medida em que, atualmente, num contexto de acentuada diversificação e profissionalização das atividades criativas muito além da função de “criador”, instituições de ensino como a FBAUL têm visto reforçado o seu papel de *gatekeeper* no panorama das profissões criativas em Portugal, protagonizando uma importante chancela intermediária no controle e certificação dos acessos aos mundos profissionais dos mais diversos domínios de exercício das artes visuais (autorais e não autorais).

<sup>3</sup> Em nível do 1º ciclo (licenciaturas), disponibiliza os cursos de Arte Multimídia, Ciências da Arte e do Patrimônio, Desenho, Design de Comunicação, Design de Equipamento, Escultura e Pintura. Em nível do 2º ciclo, apresenta uma oferta de mestrados em Anatomia Artística, Arte e Ciência do Vidro, Arte Multimídia, Ciências da Arte e do Patrimônio, Ciências da Conservação, Restauro e Produção de Arte Contemporânea, Desenho, Design de Comunicação e Novas Mídias, Design de Equipamento, Educação Artística, Escultura, Estudos Curatoriais, Museologia e Museografia, Patrimônio Público, Arte e Museologia, Pintura. Por fim, em nível do 3º ciclo, oferece um doutoramento em Belas-Artes.

Tal como já acontece em outros segmentos qualificados do mercado de trabalho português, também a trajetória de qualquer jovem que ambicione um exercício profissional de natureza criativa parece ter que passar por uma modalidade formativa específica ao sistema de ensino artístico, nomeadamente no seu segmento de ensino superior.<sup>4</sup> Nessa perspectiva, é legítimo perguntar qual o lugar do ensino artístico, nomeadamente do ensino ministrado por uma instituição do ensino superior com as características da FBAUL, no atual panorama cultural português? Como justificar e caracterizar o seu crescimento recente? Que trajetórias e projetos trazem para a FBAUL os estudantes que a integraram recentemente? Que vivências e valências essa instituição lhes proporciona à sua passagem?

Por forma a ensaiar algumas respostas exploratórias a essas questões, será explorado um conjunto de dez entrevistas em profundidade realizadas a alunos inscritos no primeiro ano de diversos cursos de graduação da FBAUL, selecionadas dentre as mais de três centenas de entrevistas feitas a alunos do primeiro ano de vários cursos da universidade de

<sup>4</sup> Tal situação já havia sido objetivamente identificada, para o caso português, em meados dos anos 1990, quando num inquérito por questionário realizado junto de jovens artistas portugueses pelo Instituto de Ciências Sociais se verificou que praticamente 70% dos inquiridos que, na altura, se encontravam a exercer profissionalmente a sua atividade artística, haviam recebido uma formação artística específica no ensino oficial público ou privado (FERREIRA, 1995). Num outro estudo realizado no início de 2000, dessa vez de natureza qualitativa, se observou a coincidência existente entre as figuras de “jovem criador” ou “jovem artista” e a situação de estudante ou de recém-graduado no ensino artístico, nomeadamente enquanto a sua ação criativa ainda se está a ser jogada no âmbito do espaço dedicado à *arte jovem* – espaço esse construído em torno de inúmeras iniciativas e eventos, como concursos em várias áreas, exposições, espaços específicos para a apresentação e divulgação de “sangue novo” (LIMA DOS SANTOS et al., 2003).

Lisboa, recolhidas em 2010 no âmbito do projeto “Os calouros da Universidade de Lisboa: 1 ano depois”, de responsabilidade do Observatório dos Percursos dos Estudantes da Universidade de Lisboa (Opest).<sup>5</sup> Para que se possam compreender melhor as atitudes desses estudantes perante as suas opções escolares, será trazida uma breve visão panorâmica sobre a evolução da estrutura da oferta e da procura de ensino artístico na última década em Portugal, bem como sobre o escoamento dos seus formados no mercado de trabalho. Para tal, serão utilizadas fontes estatísticas oficiais sobre o universo formativo e profissional das Artes em geral, cujo grau de desagregação da informação, todavia, não permitirá uma análise fina sobre o universo específico das artes visuais, em que se integram majoritariamente os alunos da FBAUL.

### **O reforço do credencialismo artístico na última década: uma visão panorâmica**

O crescimento e diversificação da procura e da oferta de educação artística em Portugal são tendências que se intensificaram acentuadamente na virada do milénio.<sup>6</sup> No que diz respeito concretamente à oferta de ensino artístico,<sup>7</sup> essas mesmas tendências observaram-se em

<sup>5</sup> Ver <<http://www.opest.ul.pt/>>.

<sup>6</sup> O notável crescimento da procura e da oferta de ensino artístico vem, aliás, no prolongamento da reestruturação do sistema ensino português em geral ao longo das duas últimas décadas. Sobre as suas várias dinâmicas, ver, por exemplo, Vieira (1995) e Almeida e Vieira (2006).

<sup>7</sup> Note-se que o conceito de “educação artística” é substancialmente mais alargado que o conceito de “ensino artístico”. Esse último refere-se sobretudo ao ensino vocacional artístico, de natureza formal e escolar, enquanto o primeiro integra todas as possibilidades de contato

diferentes níveis: dentro e fora do sistema regular de ensino;<sup>8</sup> em vários graus e setores do sistema regular de ensino, mas com principal incidência no ensino superior,<sup>9</sup> em que o número de instituições provedoras de ensino artístico se ampliou tanto na rede pública quanto na privada, tanto na rede de ensino universitário quanto no politécnico; em nível territorial, pois a expansão do ensino superior artístico foi muito além dos limites de Lisboa e do Porto, passando a ser oferecido em muitas cidades do norte ao sul do país; em relação ao leque de programas de estudo concedidos ao longo dos vários ciclos de formação superior (graduação, mestrado e doutoramento), os quais, na área específica das artes visuais, para além das tradicionais Artes Plásticas, passaram a integrar os mais variados tipos de Design, ou áreas como Fotografia, Multimídia e Intermídia ou Banda Desenhada e Ilustração, por exemplo.

formal, não formal e informal, com espaços culturais e artísticos, com criadores e outros agentes culturais, com os processos de criação e os respectivos resultados proporcionados dentro e fora da escola. Ver Lourenço (2010, p. 239). Para se aprofundar, consultar o sítio do Clube Unesco de Educação Artística (<<http://clubeunescoedart.pt/>>), nomeadamente a sua biblioteca, ou o sítio da Conferência Nacional de Educação Artística, realizada no Porto entre 29 e 31 de outubro de 2007 (<<http://www.educacao-artistica.gov.pt/>>).

<sup>8</sup> Houve, de fato, no nível do ensino artístico não oficial e privado, um crescimento inédito no decorrer dos anos 1990, quer em termos de número de alunos matriculados, quer em termos da proliferação de estabelecimentos de ensino, cursos e outros tipos de experiências formativas de natureza artística, mais generalistas ou especializadas, certificantes ou não, o que aponta, na altura, para as “fortes limitações do ensino oficial em acompanhar as necessidades de formação artística, que os futuros profissionais (em particular, os artistas jovens) não deixam de acentuar” (SILVA, 1999, p. 286-287). Ver também Coelho (2000).

<sup>9</sup> Ver o mais recente relatório de avaliação do setor (HASAN et al., 2009), o qual, apesar de continuar a ser considerado um setor de pequena escala, notou em Portugal uma rápida e profunda reconfiguração do setor no decorrer da última década.



Esse conjunto de reestruturações na oferta de ensino superior artístico veio a traduzir-se num rápido crescimento do número de vagas na área de estudos artísticos: segundo os dados disponibilizados pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Educação e Ciência (Gpeari – MEC),<sup>10</sup> relativos à distribuição de vagas no ensino superior por área de estudo, a área de Artes passou de 6.003 vagas no ano letivo 2007/08 para 7.026 no ano letivo 2010/11. Não parecendo um crescimento muito acentuado em termos absolutos, pode dizer-se que foi uma das poucas áreas de estudos que viu crescer, nesse período, a proporção das suas vagas no número total de vagas no ensino superior (de 7% para 7,7%).<sup>11</sup>

Em simultâneo, fizeram-se sentir também reestruturações do lado da procura do ensino superior artístico: ainda segundo dados do Gpeari – MEC sobre os alunos inscritos no 1º ano por áreas de estudos, o número de alunos inscritos pela primeira vez nessa área de estudos mais do que duplicou ao longo da primeira década deste século, crescendo gradualmente de 3.287 em 2000/01 para 7.777 em 2009/10. Esse crescimento, que foi regular ao longo de toda a década, correspondeu, por sua vez, a uma duplicação da proporção dos alunos inscritos na área de Artes no total de alunos inscritos no ensino superior (que passa de 3,5% em 2000/01 para 6,5% no ano letivo 2009/10), sendo essa a única área de estudos superiores em que isso acontece.

<sup>10</sup> Compilados nos Anuários Estatísticos, subcapítulo da Educação, do Instituto Nacional de Estatística (INE, I.P.).

<sup>11</sup> No mesmo período, isso só aconteceu nas áreas de Ciências Empresariais (de 15,9% para 17,4%) e Engenharias e Técnicas Afins (de 11,2% para 12,2%).

No âmbito dessas mudanças, o recrutamento social dessa área educativa também observa algumas transformações, nomeadamente na sua estrutura de gênero: sem perder uma maioria feminina, denota-se na última década um decréscimo regular dessa hegemonia na proporção de alunos inscritos na área de Artes: de 57,9% dos alunos inscritos no 1º ano em Artes no ano letivo de 2000/01, o gênero feminino passa a ter um peso relativo de 53% no ano letivo 2009/10 (Gpeari – MEC), em contratendência à crescente feminização que se faz sentir na generalidade do sistema de ensino superior português.

A tendência de expansão das vagas e de alunos inscritos na área de Artes não tem sido, porém, acompanhada de um proporcional crescimento de emprego relacionado com essa área de estudos. Apesar de haver evidência empírica de que, até recentemente, o emprego na área da cultura e da criatividade tem crescido em Portugal (GOMES; MARTINHO, 2009), se considerarmos os valores do desemprego de diplomados registrados nos Centros de Emprego por áreas de estudo, na área das Artes a incidência tem crescido continuamente,<sup>12</sup> passando de 4,1% para 6,2% do total de inscritos entre 2006 e 2010 (CARDOSO et al., 2012, p. 55).

Tomando, em alternativa, a informação proporcionada pelo Inquérito ao Emprego realizado pelo INE, I.P.,<sup>13</sup> quando se observam as taxas de

<sup>12</sup> Tendência também encontrada nas áreas de Saúde, Ciências Empresariais, Arquitetura e Construção.

<sup>13</sup> Essa fonte de informação tem como vantagem relativamente aos dados dos registros nos Centros de Emprego o fato de constituir uma amostra representativa da população em geral, e de permitir medir as taxas de desemprego de acordo com os critérios estatísticos comumente aceites. Tem como principal desvantagem o fato de não permitir análises mais finas que considerem as áreas, cursos ou instituições frequentadas pelos indivíduos, na medida



desemprego entre os diplomados por área de estudo entre os que têm menos de 40 anos, verifica-se que as taxas de desemprego nas áreas de Artes e Humanidades estão entre as mais elevadas em 2010 (11,51%), sempre na casa dos dois dígitos desde 2005. Considerando a média do período entre 2004 e 2010, chega inclusive a atingir a taxa mais elevada de desemprego por área de formação (12,44%) (CARDOSO et al., 2012, p. 60).

Acrescidos a essas condições de aparente diminuição das condições de empregabilidade,<sup>14</sup> os dados relativos aos Quadros de Pessoal, compilados pelo Gabinete de Estratégia e Planejamento do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, evidenciam uma gradual redução no prêmio salarial associado à remuneração média dos indivíduos que entram pela primeira vez no mercado de trabalho na posse de um diploma na área de Artes e Humanidades (CARDOSO et al., 2012, p. 47). Isso poderá corresponder a uma diminuição do valor econômico do diploma de ensino superior artístico (sobretudo aquele que é associado à licenciatura) à entrada no mercado de trabalho, na última

em que, embora os dados sejam representativos da população em geral, não está assegurada a representatividade de grupos mais específicos, nomeadamente para os diferentes graus de ensino. Assim, a análise desses valores deve ser feita com cautela e como mera indicação de tendências, dada a elevada variabilidade associada aos dados, por poderem ser baseados num número reduzido de respostas.

<sup>14</sup> Note-se que a diminuição das condições de empregabilidade nesse setor não implica necessariamente uma diminuição absoluta de postos de trabalho, mas o seu não crescimento ao mesmo ritmo do número de graduados e pós-graduados nessas áreas, bem como a precarização da relação laboral oferecida. Esse cenário de empregabilidade poderá agravar-se, na medida em que as entradas em formações artísticas superiores continuam a aumentar, ao mesmo tempo em que, no atual contexto de crise econômica, o mercado de trabalho tenderá a comprimir-se nas áreas das indústrias culturais e criativas.

década – tendência, de resto, transversal a todas as áreas de estudos, embora com diferentes intensidades.

O claro reforço do credencialismo (COLLINS, 1979) nas áreas artísticas e criativas em Portugal durante esse período – patente na expansão da oferta e da procura do ensino superior nessas áreas, o que indicia uma sobrevalorização das qualificações credenciadas pelo diploma concedido nesse nível de ensino – mostra-se, portanto, paralelo a uma retração das condições de empregabilidade dos diplomados. Perante esse cenário, quais as motivações, trajetos e projetos associados à opção por um curso superior nessa área de formação? Que valências lhe são atribuídas? Algum trabalho acumulado de pesquisa no terreno evidencia um amplo reconhecimento social do sistema de ensino superior artístico como meio de certificação e legitimação socioprofissional do talento criativo (FERREIRA, 2003), constituindo um dos principais investimentos estratégicos operados no início de um percurso profissional no setor cultural, artístico e/ou criativo e uma das principais condições favoráveis ao seu posterior sucesso.

Mas as valências do ensino superior artístico e as vivências à sua passagem não se resumem à relevância instrumental reconhecida aos títulos que disponibilizam. Para além da obtenção de uma credencial superior, a vivência do espaço do ensino superior artístico é atravessada por outras valências estratégicas, associadas não apenas a *qualificações*, mas também a *competências* tornadas essenciais para a integração e manutenção dos jovens no mercado de trabalho criativo.<sup>15</sup> É nesse sentido que

<sup>15</sup> Daí a necessidade de, progressivamente, a sociologia se emancipar da estrita noção de *qualificação* perante a noção de *competência* (LOSEGO, 1999), conceito que corresponde a um conjunto

vão os testemunhos dos atuais alunos da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, os quais passarão a ser analisados.

### Trajetos a montante da FBAUL

Em conjunto com a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Farmácia, a Faculdade de Belas-Artes (FBAUL) está entre as unidades orgânicas da Universidade de Lisboa que apresentam as médias de candidatura mais elevadas à sua entrada (164,6 em 2010/2011) (ALMEIDA et al., 2011). Além de os seus candidatos serem recrutados entre os que detêm origens culturais mais elevadas,<sup>16</sup> as condições socialmente privilegiadas dos seus estudantes também se constata no fato de muitos deles terem tido o benefício de experimentar e desenvolver desde cedo a sua “vocação artística” em contextos escolares. Essa situação de vantagem relativa é notada nas vivências estudantis da FBAUL, nomeadamente por colegas que vêm de origens sociais mais modestas, e sem a preparação que determinadas escolas artísticas concedem. Veja-se o testemunho de uma estudante que frequentou o 1º ano de Design de Comunicação na FBAUL, mas acabou por não se sentir integrada na sua turma e pedir a sua transferência para outro curso numa outra faculdade da UL:

de saberes teóricos e práticos que, para além dos que são sancionados pelo diploma, integra também outros menos formalizados, de natureza performativa, comunicacional e de gestão social.  
<sup>16</sup> Segundo o estudo do Opest coordenado por Nunes de Almeida (2011), 47,5% dos estudantes da FBAUL são filhos de mães com o ensino superior, percentagem que sobe para 65,5% entre os estudantes da FM e desce para 43% entre os de Farmácia, sendo a média geral da Universidade de Lisboa de 37%. Dados internacionais dão conta da seletividade social ainda muito presente nos cursos do ensino superior artístico de outros países, nomeadamente em Inglaterra (BURKE; MCMANUS, 2009).

Na Faculdade de Belas-Artes os alunos que entram vêm, normalmente, com melhor preparação. E além disso... – ah! Isto é péssimo – nas Belas-Artes o nível socioeconômico é mais elevado. Então, essas pessoas tendem a ser pessoas que andaram em escolas ou privadas, ou tiveram muitas atividades extracurriculares. É mesmo pelo nível de dinheiro ou nível socioeconômico dos pais que frequentam esse tipo de educação mais coisa... É completamente injusto, sabe? Eu também não venho de um nível socioeconômico muito elevado... [...] Ainda há muito aquela ideia que quem vai para artes é... Arte é curso de ricos, artes plásticas. É claro que nem toda a gente que lá estava... Havia gente ótima que lá estava e que não vinha de meios socioeconômicos mais elevados. Mas havia muita gente assim. (E89; sexo feminino, 20-23 anos, mudou do curso de Design e Comunicação na FBAUL para o curso de Tradução na FLUL).

Como estudos anteriores já haviam demonstrado (FERREIRA, 2003), a *convergência* entre o processo de educação formal e o processo de educação artística, por meio da frequência da área de Artes no ensino secundário, é característica típica das trajetórias dos alunos de Belas-Artes, a par de outras como a sua relativa *precocidade* e *sequencialidade*. De fato, as trajetórias escolares da maioria dos alunos da FBAUL entrevistados integram desde cedo a opção escolar por áreas artísticas dentro do sistema regular de ensino, prolongando-se praticamente sem interrupções até ao nível superior, com planos de continuidade ao nível

da pós-graduação. Veja-se, por exemplo, o trajeto e o projeto desta aluna no 1º ano do curso de Design de Equipamento da FBAUL:

R: Estive no Agrupamento de Artes durante... do 10º ao 12º ano. [...] Gostava principalmente, nessa altura, por que já era mais direcionado para aquilo que eu queria seguir... [...] Era [a área] com a qual mais me identificava. Sempre gostei. Sempre passava as aulas todas a desenhar e... Ou isso ou Ciências. Mas, depois identifiquei-me mais com Artes. [...] Também já tínhamos E.V.T., Educação Visual e Tecnológica, e era uma professora que também tinha esse percurso. Ela falou-nos um bocado sobre isso.

P: Depois frequentaste sempre esta área de estudo? Ou mudas-te de área?

R: Foi sempre esta. Sempre esta até ao fim. [...] Eu não sei se será melhor fazer o mestrado logo, ou se será melhor arranjar emprego primeiro e fazer o mestrado depois. Ou mesmo tentar equilibrar as duas coisas, porque o mestrado ainda assim é caro, e quanto mais nós esperamos para entrar no mercado de trabalho, depois mais difícil é conseguir um lugar.

P: Mas, de qualquer forma, pensas inscrever-te no mestrado, seja logo ou mais tarde?

R: Sim, sim, eu acho que é sempre uma mais-valia uma pessoa continuar os estudos. Até porque a licenciatura antigamente eram cinco anos, e agora são três. E aquilo que nós aprendemos é muito reduzido em relação àquilo

que os nossos colegas anteriores aprendiam. Ou seja, dê por onde der, nós temos que ter essa formação, temos que ter esses conhecimentos. (E43; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Design de Equipamento).

A referência ao gosto pelo desenho durante as aulas, bem como o interesse e o sucesso demonstrado em disciplinas como a de Educação Visual e Tecnológica, dá conta da relevância da ação do professor do ensino básico na opção por percursos escolares de natureza artística. Os elogios e incentivos que tece à capacidade e ao talento do aluno numa fase precoce podem funcionar quer como instância de descoberta e estimulação de talentos artísticos – na falta de um contexto familiar culturalmente favorável à emergência e desenvolvimento de vocações – quer como instância de confirmação e legitimação destas, quando a ação do professor se orienta no sentido de reforçar ou credibilizar o aplauso familiar concedido ao virtuosismo da mão da criança. As gratificações discursivas e avaliativas presentes na ação de alguns professores, em articulação com os testes vocacionais que hoje em dia estão à disposição dos alunos em momentos críticos de opção escolar, acabam por funcionar para o aluno como importantes mecanismos na construção social de uma convicção e subjetividade criativa.

Mais tarde, quando acontece a primeira opção do aluno pela via das Artes à entrada do ensino secundário, a escola funciona sobretudo como instância de *certificação* das predisposições identitárias previamente inculcadas. Aqui, *excelência artística* facilmente se confunde com *excelência escolar*. Quando o aluno demonstra um elevado sucesso em disciplinas de natureza artística e manual, professores e orienta-



dores, em articulação ou não com a esfera familiar, tendem a traduzir – ou melhor, a construir – essa situação em termos de *dom*, *vocação* ou *talento artístico*, potenciando a exploração e o desenvolvimento da aptidão manifesta, mediante a apresentação e o encaminhamento dos vários itinerários que o próprio sistema de ensino disponibiliza sob a forma de percursos academicamente certificados.

Mas também pode acontecer o refreamento dessa opção por parte de alguns pais, preocupados com o futuro profissional dos seus filhos, considerando as atuais condições de empregabilidade associadas às áreas artísticas e criativas. Aí a opção pode ser apoiada com reservas ou encaminhada para outras áreas de igual excelência escolar. No entanto, tal como alguns depoimentos testemunham, essa opção é suscetível de ser renegociada com os pais e corrigida *a posteriori*, à força de uma experiência escolar frustrante na área inicialmente escolhida:

R: A minha dúvida sempre foi entre ciências e artes. E depois fiz os testes psicotécnicos. Quando foi para saber os resultados, ele [orientador] perguntou-me: “ah e então o que é que tu achas? Antes de saberes os resultados?” E eu disse: “ah, estava indecisa entre isto e isto.” “Ah, pois, realmente é isso que os teus resultados dão, entre Ciências e Artes.” E eu: “pois.”

P: E porque é que nessa altura optaste por Ciências? Em primeiro lugar?

R: É assim, porque os meus pais... É o senso comum, a nossa realidade diz-nos que em Ciências temos mais probabilidades de arranjar um emprego e de seguirmos

uma vida... E que em artes se calhar há uma taxa maior de desemprego, é mais difícil seguir uma carreira como artista. E foi por isso que fui antes para Ciências. Mas depois, pensei melhor e achei que também as coisas... E aliás, acho que o tempo me está a dar razão...

P: Era mesmo isso que tu querias, não era?

R: Sim, sim. E atualmente o desemprego é uma coisa generalizada, só duas ou três profissões é que... Por isso, nestas condições, mais vale uma pessoa seguir aquilo que gosta. (E10; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Arte Multimídia).

É interessante notar, todavia, como no momento atual o discurso expressivo da “vocação” ou do “dom” vem perdendo a força perante argumentos instrumentais de potencial empregabilidade e futura segurança no trabalho. Os discursos que justificam a opção por uma área artística ou criativa já não passam tanto pelas narrativas românticas associadas ao cumprimento de um destino artístico precoce, colocando a opção em termos estritamente individuais. O discurso construído no sentido do enstimesmamento da escolha que encontramos nas narrativas biográficas artísticas de uma década atrás (FERREIRA, 2003) não se coloca hoje com a mesma ênfase, pelo menos nessa etapa do percurso estudantil em que determinadas opções vocacionais têm que ser tomadas. Mais do que as tradicionais certezas de uma condição artística, surgem as incertezas transversais à condição estudantil contemporânea.

Com efeito, quando os estudantes chegam ao 10º ano de escolaridade e têm de escolher uma área de estudos específica, muitos testemunhos vão no sentido da *incerteza* (entre a escolha da área de Artes ou

a de Ciências, por exemplo, dúvida que se colocou a vários dos nossos entrevistados). No sentido de a ultrapassar, o discurso não vem associado à realização de qualquer espécie de “impulso” ou “rasgo criador” individual, mas, tal como entre outros alunos no momento-chave de optar por uma área vocacional no ensino secundário (VIEIRA; PAPAMIKAIL; NUNES, 2012) ou por uma área de estudos superiores (ALVES; ALVES; CHAVES, 2012), passa a ser reconhecida a ação socializadora, orientadora e consultora de várias instâncias sociais no decorrer desse processo de tomada de decisão (figuras familiares, pedagógicas, midiáticas, etc.), admitindo também o risco e potencial de empregabilidade futura como critério no cálculo efetuado para a tomada dessa decisão por uma formação superior nessas áreas:

Eu não acho que qualquer pessoa tenha apenas uma vocação, tenha apenas uma inclinação só para uma área. Acho que isso depende muito do percurso que nós fazemos, não é?! E eu sempre tive... Sempre gostei de várias coisas, sempre gostei muito de Ciências e sempre gostei das disciplinas mais artísticas e criativas. [...] E depois nós crescemos com aquelas tretas de... não sei se é assim tão treta quanto isso... mas acho que são um pouco desmotivadoras. Nas Artes não há emprego, nas artes não se ganham dinheiro... não sei... naquela altura, para além disso, também não estava muito motivado e achei que gostava de fazer uma carreira nas Ciências. (E187; sexo masculino, ≥ 24 anos, curso de Pintura).

No fundo, está presente entre esses alunos a consciência de que o processo de profissionalização numa carreira de natureza criativa, hoje em dia, num contexto de inflação acadêmica e de compressão do emprego, passa cada vez mais por adquirir uma certificação escolar, e não apenas de realizar uma vocação pessoal. E também de realizar uma aspiração familiar, a entrada do filho no ensino superior, expectativa canalizada numa forte socialização parental no sentido da continuidade, sequencialidade e cumulatividade dos estudos até ao grau possível.

### Naturalização e negociação da entrada na FBAUL

Mesmo quando ainda é nebulosa a decisão por uma área artística específica, o prolongamento dos estudos no ensino superior é um projeto que se acalenta e reforça no quadro de uma escolaridade razoavelmente bem-sucedida ao longo das várias etapas sucessivamente transpostas. De fato, quando a opção por uma área vocacional de natureza artística é tomada à entrada do ensino secundário, nota-se já pesar nessa decisão a expectativa de entrada num curso superior relacionado com a prática artística, manifestando-se assim um mecanismo de *socialização antecipatória* (MERTON, 1970, p. 347) da condição de estudante universitário. Tal mecanismo não apenas dirige a ação do aluno no sentido de uma trajetória que lhe permita alcançar esse mesmo estatuto, como traduz o reconhecimento do valor certificativo do diploma universitário.

A trajetória escolar prossegue então, *naturalmente*, com a opção por uma formação artística em nível pós-secundário. Isso acontece num contexto estruturalmente marcado, no espaço da última década, como se viu anteriormente, pelo alargamento do campo dos possíveis de formação

artística, difundindo-se, assim, no nível das aspirações, o horizonte do ensino superior como *destino natural* para os jovens que desejam enveredar por carreiras artísticas e/ou criativas. Essa situação, aliás, não é particular aos estudantes de artes, mas marca os horizontes de expectativas de grande parte da população estudantil em Portugal desde que o acesso ao ensino superior se “massificou” (ALVES, 1998, 2008). Essa opção é, de fato, narrada pelos estudantes como uma *transição automática*, espécie de destino inevitável, como se outro cenário não fosse possível considerando uma trajetória escolar de sucesso até aí desenvolvida:

A hipótese de ficar só pelo secundário nunca foi... Parecia que quase não havia essa hipótese, teria de ir para a faculdade, porque eu queria continuar os estudos. (E224; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Design de Equipamento).

Nunca pensei como hipótese não continuar os estudos, porque há coisas que eu quero fazer e para as quais preciso da formação que o ensino superior me oferece... [...] É complicado de explicar, mas é mesmo isso que sinto, que nunca tive outra hipótese. Foi aquilo que os meus pais queriam que eu fizesse, e foi aquilo que eu cresci a saber que era o que tinha de fazer: escola, a universidade, o mestrado e o doutoramento. (E9; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Pintura).

Nesse quadro de “naturalização” de um percurso no ensino superior, a negociação com os pais por uma formação artística faz-se

frequentemente invocando a possibilidade de um diploma universitário nessas áreas. O poder de distinção social de um diploma do ensino superior funciona assim, também, como mais-valia nos processos de negociação parental da opção do jovem por um percurso escolar de natureza artística, sobretudo em nível pós-secundário. Nesse nível, as opções artísticas raramente são recomendadas pelos pais. Quando o capital cultural está suficientemente estruturado em sede familiar, a avaliação da decisão é, em geral, mais favorável, sobretudo quando a atividade artística dos filhos assume o estatuto de atividade suplementar ao percurso escolar regular, ou de mera ocupação dos tempos livres. Desse modo, é um diletantismo que se poderá traduzir, pessoalmente, em mais-valias sociais e simbólicas não negligenciáveis. O problema põe-se quando o projeto ganha contornos mais profissionalizantes, sobretudo em contextos familiares culturalmente mais deficitários. Aqui, acenar com uma certificação em nível superior pode constituir um recurso de negociação com os pais – que tendem sobretudo a valorizar o prestígio do diploma e a ilusão da segurança deste – e uma estratégia de sedução junto da família para alinharem nessa opção:

R: Eu sempre andei na música, desde pequenina. Mas depois pensei: “bem, em minha casa nunca me deixarão, tem de ser um curso mais ou menos a sério”. Então eu concorri para Pintura que era para... Bem, do mal, o menos. [...] Eu não queria Pintura, porque não gosto muito de desenhar. Desenho por necessidade, porque tem de ser. E pronto, foi Design de Comunicação, porque era a



primeira opção da lista, simplesmente. (E235; sexo feminino, ≤19 anos, curso de Design de Comunicação).

Perante um contexto escolar em que o ensino artístico ainda é entendido como área supletiva e dispensável nos currículos, não competindo com as preocupações, prioridades e interesses de outras esferas educativas; perante um contexto profissional de compressão generalizada do mercado de trabalho, onde a atividade artística continua a ser percebida, de fora, como uma atividade marginal ao sistema produtivo, diletante e não prioritária, associada a condições laborais de risco e precariedade; não será de surpreender, pois, a expectativa dos pais em visar maior eficácia diante das opções escolares do filho, nomeadamente quando estas estão associadas a uma decisão em enveredar mais seriamente pela via artística e criativa.

Nessa óptica, a simples frequência do ensino superior, independentemente do tipo de área escolhida, apresenta-se como um feito suficientemente importante para ser apreciado, aos olhos da família, como uma promoção social, dada a persistência de uma acentuada seletividade, com o consequente caráter de raridade que essa trajetória escolar ainda representa no quadro social em que os seus protagonistas se inserem. De fato, não obstante o contexto de democratização relativa no acesso ao ensino superior, os títulos universitários continuam a constituir bens pouco difundidos entre a população portuguesa, detendo ainda um elevado valor simbólico, equivalente a um *título de nobreza* (BOURDIEU, 1989), partilhado sobretudo por parte de uma geração cujo acesso lhe foi restrito.

### Valências credenciais da passagem pela FBAUL

Como se pode notar, o diploma universitário é ainda investido de um poder de distinção não negligenciável, em termos do prestígio social que concede. Apesar de o seu valor artístico não obter equivalência direta, por qualquer processo de transubstanciação simbólica, ao valor social que lhe é concedido, existe a percepção por parte dos jovens estudantes de Belas-Artes de que aumenta o seu potencial de empregabilidade e de credibilidade do seu trabalho. Para eles, o diploma de ensino superior representa um recurso facilitador do acesso ao mercado de trabalho, nomeadamente a determinados segmentos mais apetecíveis e interessantes em termos expressivos. Um mercado como o do setor cultural e criativo, que se tem visto aumentado em termos de oportunidades, contudo à custa, por um lado, de “[...] uma maior flexibilidade e precariedade dos vínculos e prestações de trabalho e, por outro, à emergência ou consolidação de novas funções e novos modos de organização do trabalho marcados pela polivalência e cumulatividade” (GOMES, 2010, p. 118), e onde a noção de carreira profissional tem-se visto associada ao trabalho descontínuo e intermitente, redobrando dinâmicas de precariedade e de instabilidade (LIMA DOS SANTOS, 2010).

Tradicionalmente, os aspectos instrumentais e estratégicos da carreira profissional no mundo das artes eram desvalorizados por não responderem às exigências (iludidas) de autenticidade e de liberdade criativa que dominavam esse meio social. A carreira artística prefigurava, no imaginário coletivo, não um simples emprego ou trabalho, mas a típica concretização profissional de um projeto reflexivo do *self* (GREY, 1994), com acento dominante na sua dimensão de potencial realização expressiva. Hoje, sem contudo prescindir da

sua dimensão expressiva, a estruturação de um percurso no domínio criativo articula acentuadamente o entusiasmo e o prazer da expressividade subjetiva com o pragmatismo da necessidade material e do compromisso laboral. Ainda que estejamos a assistir a um processo de intensa profissionalização dos mundos das artes e da cultura, bem como de criativização de tantos outros mundos profissionais onde a criatividade não era exigida (MENDES DE ALMEIDA; PAIS, 2012), a oferta cada vez mais alargada, diversificada e especializada de cursos superiores nessas área tem aumentado bastante o número de jovens diplomados, acentuando-se a consciência de um futuro profissional difícil e incerto, em que o risco de incoincidência entre trabalho e formação se observa substancialmente acentuado:

P: E quando acabares os teus estudos, achas que vais encontrar o emprego que desejas, ou vai ser difícil?

R: Não, é muito difícil. [...] Eu estou disposta a aceitar um emprego que me dê dinheiro para eu me conseguir manter, e me dê tempo para fazer as coisas que eu... Se eu não trabalhar mesmo na área, [espero ter] um emprego que me dê tempo para eu trabalhar nas coisas que realmente gosto. (E224; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Design de Equipamento).

Há alguns [colegas] que põem de parte a possibilidade de ir para um Intermarché [supermercado]. Há coisas que estão mal, não é? Como nós sabemos? E com o que nos martelam todos os dias, já nem queremos saber... [...] Eu não ponho de parte ir para uma caixa do Intermarché enquanto não arranjar outra coisa. Não impede,

enquanto estou numa caixa do Intermarché, de tentar ao mesmo tempo desenvolver um trabalho meu, no tempo que eu tenho livre, e ir procurar ao mesmo tempo uma coisa melhor na minha área. (E10; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Arte Multimídia).

Nesse contexto, aspectos estratégicos no sentido de minorar as dificuldades e riscos à entrada do mercado de trabalho veem-se desde cedo ponderados quando se põe a decisão de enveredar escolarmente pela vida criativa. Desde logo, a aposta é feita numa formação integrada no sistema de ensino superior, nomeadamente em cursos e faculdades socialmente valorizadas (como a FBAUL), acreditando ainda no poder simbólico do título na definição dos destinos profissionais.

Aliás, as restrições que se põem ao seu acesso parecem reforçar essa crença, considerando os esforços escolares acrescidos de modo a garantir a posse de um ou até mais títulos, *em papel*, tidos como passaporte indispensável para a concretização de projetos e aspirações artísticas pessoais e profissionais. Isso ocorre ainda que a obtenção de um ou mais títulos não determine forçosamente a estruturação de uma relação semelhante com o mercado de emprego, nem obrigue sequer a nele desembocar, tanto mais quanto o valor de uso profissional dos títulos de graduação em Portugal tem se desvalorizado diante dos títulos de mestrado, no contexto da adequação do ensino superior português ao europeu, por via Processo de Bolonha.

Daí, hoje em dia, a continuidade sequencial do trajeto escolar em nível de mestrado começar a ser considerada uma etapa tão “natural” quanto a licenciatura (CARDOSO et al., 2012), ainda que tal passo exija um acréscimo de reflexividade, dado o elevado investimento financeiro

que exige, comparado com o exigido na graduação. Quando as condições econômicas o permitem, a preferência em nível de mestrado e/ou doutoramento vai para o estrangeiro pelo valor acrescido que o título obterá por essa via. Com efeito, cada vez mais estudantes sentem que têm de adquirir as competências e experiências necessárias para funcionar num mercado de trabalho cada vez mais globalizado e plurifacetado, e os programas de mobilidade internacional concedidos no âmbito do ensino superior desempenham aqui uma experiência muito valorizada:

R: [Os meus projetos futuros...] Para já, era tirar o máximo de licenciaturas e ter mestrados em áreas diversas para apanhar as disciplinas todas que me possam mostrar, em papel, que eu tenho capacidade de fazer, que estudei e que posso [exercer]... [...] Mas [trabalhar] só depois de eu tirar as licenciaturas. [...] Nem que fosse porque depois me convinha ter currículo para facilitar, mas não... (E9; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Pintura).

Eu gostava de tirar o Mestrado em Moda. [...] R: O ideal era fazer no estrangeiro, é claro. [...] Isso depois também depende muito das possibilidades económicas que tiver. Obviamente que se tiver uma boa oportunidade fora, eu não penso duas vezes. Vou porque, se é bom para nós, temos que aproveitar. (E43; sexo feminino, ≤ 19 anos curso de Design de Equipamento).

A opção de prosseguir uma formação universitária, nomeadamente em nível de mestrado, apresenta-se assim como investimento estratégico

numa *qualificação*, noção que corresponde à soma dos saberes genéricos previstos, transmitidos e certificados pelo sistema de ensino que, como produto de negociações interinstitucionais, confere a capacidade e o direito de exercer uma determinada profissão no quadro credencialista das sociedades ocidentais contemporâneas. O que equivale a dizer que, também nas áreas artísticas, a decisão pela frequência de um curso superior não deixa de ter subjacente uma concepção instrumentalista da educação, ao ser subjetivamente orientada por uma lógica de investimento estratégico de defesa perante um mercado de trabalho tido como cada vez mais flexível, imprevisível e precário (COELHO, 2000).

Se o diploma universitário já não é antídoto suficiente contra o desemprego (CARDOSO et al., 2012), cada vez mais é condição indispensável para se poder participar na atividade económica dos segmentos qualificados do mercado de trabalho cultural, cujo processo histórico tem vindo a institucionalizar no ensino superior a fasquia de titularidade exigida ao seu exercício. Uma vez que o apelo a qualificações sancionadas pelo sistema de ensino superior é cada vez mais forte, inevitavelmente aumenta o valor social e estratégico dos títulos escolares no âmbito do espaço de produção cultural. Daí o investimento escolar num curso superior, ou até em mais do que um, quer em nível de licenciatura quer de mestrado, manifestar, efetivamente, a reação dos jovens estudantes a um contexto estrutural marcado por processos de escolarização crescente e intensa, assumindo-se igualmente como estratégia inibidora dos riscos de insegurança, precariedade e flexibilidade laboral acarretados no exercício de profissões no setor cultural e criativo.

Mas o valor social do diploma universitário concedido pelo sistema de ensino artístico não advém apenas da caução social que concede

como instrumento certificativo da posse de um conjunto de qualificações específicas, adequadas ao exercício de uma determinada profissão autoral. Num contexto estruturalmente marcado pela compressão generalizada do mercado de trabalho juvenil, decorrente da suspensão ou mesmo retração do número de lugares que esse mercado tem para oferecer, o diploma do ensino superior passa a ser igualmente avaliado pelas propriedades suplementares que oferece.

Entre essas propriedades, estão os possíveis efeitos que da sua posse resultam no sentido do alargamento e diversificação do espaço de possibilidades laborais, em termos do acesso qualificado ao exercício de outras atividades para além das de criador e que, de uma maneira ou de outra, estejam associadas ao domínio das artes, da criatividade e/ou da cultura. O diploma oferece uma garantia de qualificação que a qualquer momento pode ser convocada a funcionar como meio de acesso a um mercado de emprego artístico cada vez mais diversificado, de fronteiras esbatidas, já não limitado ao segmento de criação, e dentro do qual são exigidas novas aprendizagens e competências “[...] oscilando entre a especialização e a polivalência” (LIMA DOS SANTOS, 2010, p. 30). Falamos, designadamente, de saídas de emprego na área do ensino artístico – exemplo recorrente do que tem sido uma atividade profissional de recurso nessa área –, mas também nas áreas de animação cultural ou nas atividades de mediação cultural, como a crítica ou a gestão das artes, no setor da imagem pública e do audiovisual, da programação e do planeamento cultural, etc.

R: Eu, pelo menos até aos 25 anos, vou estudar. Depois estava a pensar em tirar outra licenciatura, ou assim. Então, decidi fazer dois mestrados. [...]

P: Como é que está o mercado de trabalho para vocês? É fácil de entrar, há procura, há espaço?

R: Há. As pessoas também têm que se mexer. E não ficam muito “Ai, tenho medo!” Por que tirar [o mestrado de] Design Editorial antes de Educação [artística]? Podia tirar os dois, seguidos, não ao mesmo tempo. Tenho medo de me acanhar, se for dar aulas. Mas dar aulas é uma segurança. (E235; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Design de Comunicação).

R: O ensino artístico é muito rico, porque engloba muitas coisas. Não é só pintar e desenhar, engloba muitas ciências, é muito rico. [...] Penso que este é o curso mais rico que possa existir, outros não me interessa. [...]

P: O que é que gostaria de fazer? Qual é o seu emprego desejado?

R: Trabalhar como artista plástico.

P: E não está acontecendo isso?

R: Gostava de dar aulas.

P: E agora, que está nesta fase de procurar emprego, o que o impede de seguir esse emprego desejado?

R: Neste momento penso que ainda não tenho formação para isso.

P: E conseguindo a licenciatura acha que depois já tem a formação suficiente para conseguir esse emprego?



R: Espero bem que sim. (E212; sexo masculino, ≤ 24 anos, curso de Pintura).

As faculdades de Belas-Artes são genericamente apontadas como enclaves fechados sobre si próprios, em grande medida isoladas dos contextos profissionais para os quais, supostamente, preparam a formação dos seus alunos (HASAN et al., 2009). É nesse contexto que são identificadas algumas insuficiências à FBAUL no que diz respeito à sua ação na integração profissional dos estudantes que certifica, sendo reivindicada uma maior eficiência e mais medidas nesse nível, nomeadamente: a necessidade de criar corredores de circulação mais eficientes entre o meio escolar e a realidade laboral, no sentido de permitir aos alunos mais facilmente se profissionalizarem e se inserirem em setores específicos dos mundos das artes e da criatividade; a urgência na abertura ao exterior, no sentido da articulação da sua ação pedagógica com as novas exigências e realidades do mercado de trabalho cultural e criativo; a (re)valorização e atualização das competências técnicas, orientadas para novas funções culturais no mercado de trabalho; o estabelecimento de pontos de contato com o mundo empresarial, por meio de uma política integrada de estágios, da constituição de protocolos institucionais com instituições públicas e/ou privadas ou da organização de ações ou manifestações culturais viradas para o exterior.

R: Também [sinto] a falta de recursos para fazer, a falta de apoio de alguém... porque há professores mas também devia haver um tutor ou... alguém que... [...] Alguém que nos apoie ao longo do curso ou... não ser só cadeiras.

Os professores podiam chegar se não fosse... se fosse um curso com uma dinâmica diferente, ou... maior dinâmica... Mas assim não. Porque uma pessoa chega... aquilo não tem objetivos nenhuns... uma pessoa sai e profissionalmente fica... perdida. O que é que poderá fazer profissionalmente com aquele curso? Ou mesmo a nível pessoal... Ser artista? Ou que outros caminhos é que pode seguir... Ou mesmo em termos de cadeiras: que cadeiras é que deve seguir e fazer, em que tem mais potencial. Os professores poderiam ajudar: “olhe, você tem jeito para isto ou para aquilo”. Mas não há esse acompanhamento. Poucos são aqueles que indicam. (E302; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Arte Multimídia).

Diante dessas novas demandas, contudo, a FBAUL criou recentemente um Gabinete de Relações Públicas no sentido de funcionar como interface na promoção da visibilidade da instituição e na sua relação com a sociedade civil, nomeadamente com os potenciais empregadores da sua população discente. Para além da divulgação de concursos, bolsas e ofertas de emprego e formação profissional, esse gabinete assegura ainda a organização e divulgação de eventos, atividades, exposições que envolvam a exibição pública de projetos da sua população estudantil e docente.

Esse gabinete tem ainda a seu cargo, desde 2009, uma galeria para “[...] divulgar a atividade criadora e científica dos alunos das diversas áreas e ciclos de estudos”, bem como de “[...] proporcionar um ambiente de

projecto e de curadoria aos futuros profissionais”.<sup>17</sup> Entre várias mostras, desde 2011, a FBAUL também realiza a GAB-A (Galerias Abertas das Belas-Artes. Mostragem de Jovens Artistas) e integra a AAA (Abertura de *Ateliers* de Artista), evento cultural que se traduz na criação de um roteiro de ateliês dos artistas plásticos da cidade de Lisboa. A FBAUL faz parte desse roteiro, “uma vez que na realidade ela é o ateliê colectivo de muitos jovens artistas”,<sup>18</sup> abrindo ao público em geral as suas portas.

A criação desses recursos denota por parte da FBAUL a aspiração por um sistema de ensino em que a prática artística e criativa seja considerada como uma atividade integrada num mercado, onde o modelo de formação artística mais teórica coexista com um modelo mais profissionalizante, que vise a eficácia laboral do longo investimento em trajetos no ensino superior. Longe da imagem mítica do artista na sua torre de marfim, transparece uma atitude de reconhecimento da implicação social do artista por parte dos atuais estudantes, da sua dependência das estruturas e agentes do sistema de ação colectiva que funda e move os diversos *mundos das artes* (BECKER, 1982).

### Valências vivenciais da passagem pela FBAUL

Não se pense, pelo cenário que tem vindo a ser traçado, que a opção pelo investimento numa formação superior artística é orientada apenas em função de interesses credenciais de qualificação para a empregabili-

<sup>17</sup> Regulamento da Galeria da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, artigo 2º (Objetivos).

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.fba.ul.pt/portal/>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

dade. Outros interesses são procurados e encontrados na passagem pela FBAUL, olhados como vantagens adicionais na vivência desse espaço. Falamos, designadamente, do acesso e partilha de um conjunto alargado de *referências, experiências e de relações*.

É sabido que a posse de um diploma, na condição de certificado de um determinado nível e estrutura de qualificações, não confirma todo um conjunto de competências e qualidades que, embora não sendo formalmente exigidas, acabam por ser socialmente valorizadas no mercado de trabalho. Frequentemente não previstos nos currículos disciplinares institucionalizados, esses saberes são produto da experiência interindividual, situacionalmente adquiridos por *osmose*, ou seja, incorporando-se pela vivência num determinado espaço social, no qual o indivíduo se encontra em exposição mais ou menos prolongada a uma série de situações concretas (PROCOLI, 2000). E que competências são essas que, de um ponto de vista mais formal ou informal, o ensino superior artístico acaba por transmitir? A que funções sociais correspondem?

Em primeiro lugar, a academia confere à formação artística a dimensão concentrada de um saber cumulativo, referências basais de natureza *técnica, histórica e teórica*. Nas atuais circunstâncias do campo cultural e criativo, como temos visto, o autodidatismo por *si só* se torna insuficiente e arriscado na preparação exigida aos atuais jovens estudantes de artes. Daí os cursos da FBAUL, por meio do corpo variado de disciplinas que disponibilizam, se apresentarem aos estudantes como um dos mais eficazes meios para uma transmissão rápida, sistemática e tão aprofundada quanto possível dos vários tipos de capitais culturais acumulados cuja posse é obrigatória ao desenvolvimento do seu trabalho criativo. Esses capitais compreendem um determinado volume de



referências históricas em termos de correntes, obras e figuras artísticas carismáticas, de informação e reflexão teórica que envolve as justificações e aproximações discursivas às práticas criativas contemporâneas, assim como uma certa tradição de conhecimentos técnicos ou praxiológicos adquiridos e consolidados no tempo.

P: Sentias que tinhas preparação académica adequada para frequentar o primeiro ano de faculdade?

R: Não de todo, de todo. Porque, já acho que o ensino secundário na área de artes é muito pobre. Eu não sei como é nas outras áreas, porque como não estive não posso dizer com certezas. Mas acho que é muito pobre. Não nos dão conhecimentos acerca de pintores, escultores, arquitetos. Não nos obrigam. Não é que não nos obriguem, porque se calhar eles não têm que nos obrigar. Mas não nos incentivam a procurar e a fazer trabalhos. Hum... sei lá, em que, por exemplo, nos digam “tens que pesquisar um pintor, um escultor ou um arquitecto, dizer quais são as diferenças que existem uns e noutros”. Não, não nos mostram isso. É um bocado... pronto, como já disse há bocado, o desenho à vista, e não passa muito disso. E depois, na área de design, não nos dão qualquer tipo de bases, exactamente, não nos dizem que existe o design e que consiste nisto, nisto e nisto e que... Pronto, não nos dizem. É mais a pintura e o desenho, é a única coisa que nós fazemos ao longo do secundário.

P: E sentias que os teus professores na faculdade estavam a par daquilo que vocês tinham dado no secundário?

R: Não, porque partem do princípio que nós já tínhamos esses conhecimentos. Porque alguns deles vêm da António Arroio, que é uma escola de artes e, aí, eles já têm mais formação a esse nível. As pessoas que vêm de um liceu normal e que cuja área de artes não é muito aprofundada, nós não temos qualquer tipo de conhecimento de design. E eles partem do princípio que temos, e dizem-nos mesmo que nós devíamos de ter, mesmo que o secundário não nos mostre esse conhecimento. Mas às vezes é um bocado complicado, porque nós não sabemos como procurar, nem onde procurar. E só quando entramos na faculdade e os professores nos falam de designers conhecidos, ou museus que tenham design, nós começamos a procurar e começamos a perceber o que é que temos de procurar. Mas é um bocado complicada a adaptação. Quando, por exemplo, nós chegamos ao nosso primeiro dia de aulas e nos mostram o projeto e nós não sabemos o que é que temos que fazer com aquilo. Nem o processo, nem o desenvolvimento do próprio projeto, seja a parte da pesquisa, a parte dos esboços, dos estudos, não temos isso. (E43; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Design de Equipamento).

Há também referência à aprendizagem e ao domínio de um *saber projetual*, de ordem abstrata, que se vai adquirindo. É uma competência que presume um processo criativo não espontâneo, mas informado na

base de conceitos e ideias abstratas previamente definidoras de onde se quer chegar, como e por quê. É a partir da confluência e gestão desse leque de conhecimentos, correspondente a vários caminhos possíveis para orientar e desenvolver o processo criativo, que o jovem estudante tem oportunidade de avaliar as opções e tomar as decisões que informam o rumo do seu projeto criativo, cuja relevância estética será avaliada em função da inovação e pioneirismo demonstrado diante das referências escolhidas. A possibilidade de conceber previamente os objetivos de determinado projeto, bem como de calcular os métodos e técnicas a serem utilizadas na sua concretização, pressupõe um capital acumulado de experiências técnicas e plásticas tanto mais rentável, do ponto de vista da relevância do resultado final, quanto mais diversificadas tiverem sido essas mesmas experiências. Em boa medida, o processo de acumulação desse capital decorre sobretudo no âmbito do ensino superior, manifestando a importância, por mais limitada que seja, da *função laboratorial* que lhe é imputada.

R: Nós temos uma disciplina que é Projeto e temos isso às quintas-feiras. São 3 horas na quinta-feira, 3 ou 4 horas. Este projeto que nós temos é uma coisa pessoal para nós desenvolvermos. Temos um conceito, desenvolvemos, e temos de investigar e trabalhar nele. É o que é suposto, neste tempo que nos sobra. Nós temos muito tempo, mas é suposto estarmos a trabalhar no nosso projeto, ou seja, implica trabalho fora de aulas. E nesse aspecto, apesar de não termos assim muitas aulas, de qualquer maneira, temos que usar o tempo para a escola na mesma.

P: Pelo que me é dado a perceber, nessa faculdade voc es t em mais esses projetos que... pronto, t em de fazer e t em de apresentar... calculo, não  ?

R: Sim.

P: Não sei se... obviamente t em exames, provas escritas, não sei... mais... Mais teóricas?

R: Ah! Por acaso não temos muitas.

P:   mais prática?

R: Acho que   por causa do processo de Bolonha, acho que   uma coisa mais... Envolve mais trabalhos práticos e teóricos. Então, a maioria das nossas disciplinas   feita através de trabalhos teóricos e práticos. (E10; sexo feminino,   19 anos, curso de Arte Multimídia).

"Aprender fazendo" tornou-se a pedagogia dominante na educa o artística. Fazer   mais importante que escutar, e experimentar   mais efetivo que estudar. A educa o artística   agora alicerçada mais sobre a constru o de conhecimento do que sobre a sua transmissão, e o principal método de produ o de conhecimento   laboratorial, em que   suposto o professor ser mais mentor do que mestre. Essa fun o laboratorial   passível de ser concretizada com maior ou menor êxito, dependendo das possibilidades concedidas pelo estabelecimento de ensino em termos de condi oes materiais e simbólicas de experimenta o criativa, isto  , as condi oes relativas às disponibilidades que oferecem no contato com vários domínios de expressão artística, materiais, técnicas, equipamentos, etc. No fundo, recursos que permitam a formula o, o ensaio e o desenvolvimento de situa oes experimentais que façam despoletar novas

soluções e compromissos estéticos. Recursos frequentemente identificados como ausentes da FBAUL, sobretudo em relação aos equipamentos, materiais e condições físicas que disponibiliza aos seus estudantes:

Apesar de as instalações não estarem preparadas para tantos estudantes por ano, acho que mesmo assim (somos cerca de 40, por ano, se tanto) há um acompanhamento mais tutorial. E mesmo a nossa progressão artística depende disso, não é?! Nós temos que, digamos, semanalmente, ir falar com os professores de cada cadeira, discutir o projeto que estamos a fazer, o professor dá-nos sugestões, indica-nos artistas para irmos pesquisar, etc. (E187, sexo masculino,  $\geq 24$  anos, curso de Pintura).

R: A FBAUL, eu acho, pelo menos o curso que eu estou a tirar, não tem qualidade quase nenhuma.

P: Porque é que dizes isso?

R: A qualidade que tem é a dos professores, de alguns professores que andam lá... A nível pessoal, eu acho que vale a pena e eu aprendi algumas coisas. Mas não tem equipamentos, não tem condições físicas nem materiais para sustentar o curso, não tem condições humanas mesmo, não tem professores suficientes que tenham... pronto... os professores não têm que saber de tudo, eles estão especializados numa área e, então, os professores não têm que dar cadeiras às quais não pertencem... [...] É uma desmotivação para os alunos, para os professores, para a própria instituição. Acho que ninguém fica a ganhar.

[...] Mas nem sequer há espaço para haver aulas... (risos). (E302; sexo feminino,  $\leq 19$  anos, curso de Arte Multimídia).

A formação superior é ainda valorizada pelos estudantes considerando o acesso que facilita a informação sobre a atualidade artística nacional e internacional, bem como os elementos teóricos que permitem contextualizar os respectivos trabalhos no interior do discurso crítico e da prática reflexiva sobre as artes contemporâneas. Com efeito, complementar à sua componente técnica e prática cada vez mais sofisticada, as artes revestem-se hoje em dia de uma importante dimensão conceitual de natureza cada vez mais *pluri e interdisciplinar*. E quanto mais discursos e complexidade analítica um dado projeto solicitar, mais elevado se torna o seu *valor estético de excepcionalidade*. Assim sendo, a escola incita ao seu enquadramento conceptual, não sendo apenas e só o objeto a ser julgado, mas também e sobretudo o discurso que o justifica. O estudante vê-se assim frequentemente solicitado a *teorizar* sobre o seu projeto, a justificar a originalidade e relevância estética do processo que lhe esteve subjacente, requerendo-se-lhe, a par da técnica e do talento, a mobilização de sólidas competências analíticas e discursivas:

As cadeiras práticas são exercícios práticos de ir falar... [...] Uma pessoa apresenta o projeto, é avaliado, fala com o professor, é... não é tanto prova, prova... é mais flexível. [...] Não há exercícios para apresentar, não há trabalhos de casa (risos). Há exames, há trabalhos, há teses para escrever, sei lá! Há mais um espírito de debate, as aulas são



mais como um debate. (E302, sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Arte Multimídia).

O momento da avaliação final dos trabalhos executados ao longo do ano é a ocasião privilegiada para os estudantes fazerem prova da partilha e compreensão das concepções contemporâneas da arte, por meio da dissertação sobre a aplicação adaptada que delas fazem na sua obra. À medida que a atividade criativa se profissionaliza e se articula com a procura de um lugar no mercado de trabalho, à medida que o estudante se transforma em “vendedor de projetos” (LIOT, 1999), justificados por um portfólio cuja pertinência deve saber justificar para uma melhor aceitação do seu trabalho, a sua capacidade de argumentação é-lhe cada vez mais necessária.

Aqui, mesmo que nós consigamos fazer qualquer coisa que nos dê essa positiva, acho que temos aquele desejo de querer fazer mais, e de querer fazer melhor, e de olharmos para as nossas coisas e dizermos que aquilo não é suficiente para nós. Não tanto para quem nos vai avaliar, mas para nós não nos sentirmos satisfeitos com o trabalho que temos, e não querermos só um 13 ou um 14, querermos mais, sempre. E isso foi uma coisa que se modificou bastante quando entrei para a Faculdade. E depois também o fato de compararmos o nosso trabalho com os nossos colegas, com aqueles que já passaram pelo nosso ano, também nos faz querer ser tão bons como eles. Ou mostrar um projeto que consiga ser diferente, porque

nós procuramos essencialmente a diferença. Um projeto que seja bom porque é diferente e responde aos requisitos na mesma. E ao compararmos os nossos trabalhos, nós temos aquele desejo de querer fazer uma coisa diferente, e querer fazer bem, e de apresentarmos um trabalho que não tenhamos vergonha, depois, de mostrar num portfólio ou numa empresa. E isso foi uma coisa que aconteceu na Faculdade. (E43; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Design de Equipamento).

A imagem do “vendedor de projetos” confere ao estatuto contemporâneo de artista uma dimensão empresarial, de profissional liberal, que substitui a lembrança do *criador* romântico e isolado na sua torre de marfim pela figura atual do *criativo*, um “empresário de si”,<sup>19</sup> esse “novo artista trabalhando no contexto de uma pequena ou microempresa, ou mesmo empresa individual, não raro virtual e inscrita em redes” (LIMA DOS SANTOS, 2010, p. 30). A sua capacidade linguística e de argumentação pressupõe, portanto, o domínio de uma competência comunicacional no sentido de saber defender e convencer junto de outros os seus projetos, para que consiga alcançar o almejado reconhecimento social e sucesso profissional.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Tal como descreve Alves, *empresário de si* é uma expressão utilizada por Rui Canário e que sintetiza a ideia apresentada por Claude Dubar de que “cada um deve ter consigo próprio a relação de um empresário com o seu produto, procurar ‘vender-se’, negociar o ‘capital’ em que se tornou” (2009, p. 253).

<sup>20</sup> Uma das competências mais valorizadas no processo de admissão em escolas de arte e design britânicas. Ver Burke e McManus (2009, p. 26-33).

R: Não somos pessoas acanhadas, somos pessoas com objetivos, e que se não tivermos bem, fazemos o que foi preciso, e ficamos por estar bem.

P: Como por exemplo, pensar em abrir uma empresa.

R: Sim, e tenho a certeza que corria bem. Nós trabalhamos muito bem em conjunto, as coisas funcionam. Já conseguimos imensas coisas enquanto turma. Conseguimos estar no concurso de *marketing* para a Mercedes. Foi a primeira vez, nunca tínhamos tido *marketing* na vida e estamos a trabalhar para um concurso. O que é uma coisa boa, e eu acho que temos possibilidades. Acho que sim, a nossa faculdade tem antigas turmas que já conseguiram, é ótimo ter pessoas que estão a trabalhar nisso há 20 anos. É uma turma, conseguimos fazer. Vamos fazer agora, para a semana, uma exposição permanente para a semana cultural da Universidade de Coimbra na Reitoria, e vai ficar uma exposição permanente para sempre, sobre reviver a cidade de Coimbra.

P: Muito bom.

R: Ainda no outro dia telefonaram – isto é um aparte – para eu vender uma fotografia para um livro. E como eu, tenho montes de colegas meus com trabalhos desses. Tive uma colega minha, só porque mandou uma carta para a *Egoísta*, foi lá estagiar durante o verão.

P: Acabam por ser empenhados e o vosso trabalho acaba por ter notoriedade.

R: Nós tentamos. Depois depende de como as pessoas escrevem. Claro, se nós escrevemos uma carta de uma

forma e outra carta de outra forma. (E235; sexo feminino, ≤ 19 anos, curso de Design de Comunicação).

Nesse âmbito, a escola permite ao jovem criativo não somente a *imersão teórica* no mundo multidisciplinar da arte, como o socializa na *expressão oratória*, no hábito de argumentar conceptualmente sobre o resultado e o processo do seu trabalho, entre outras *survival skills*.<sup>21</sup> O domínio sobre esse tipo de competências mais informais começa, desde logo, a ser exercitado no quadro das interações nucleares que fundam a sociabilidade escolar, quer internamente (professores e alunos) quer externamente (entre a escola e outras instituições). A FBAUL, efetivamente, proporciona a ocasião e as condições favoráveis para adquirir conhecimentos técnicos, históricos e teóricos de base ao desenvolvimento de um projeto criativo, para experimentar e ensaiar os caminhos deste, num universo de permanente diálogo e/ou confronto intra e intergeracional, em que a troca de informações, experiências e impressões críticas é constante.

Essa é, aliás, uma das situações mais positivamente conotadas com a vivência dos estudantes da FBAUL. A valorização cognitiva da sua dimensão sociabilística – manifestada na apropriação da escola como espaço dinâmico de discussão e crítica sobre o próprio trabalho e o trabalho dos outros, de acompanhamento e partilha de vivências e experiências plásticas com colegas e professores, de ampliação do contato

<sup>21</sup> Como, por exemplo, técnicas de *management* de organizações culturais, de relações públicas e de *marketing* cultural, de metodologias de gestão de carreira e de empreendedorismo, de comunicação empresarial e institucional, de gestão e organização de portfólios, etc.

com outros artistas e das respectivas formas de ver e de fazer – chega a sobrepor-se ao objetivo primeiro de transmissão de saberes técnicos, históricos e teóricos.

Começa-se a observar, portanto, a existência, ou melhor, o reconhecimento de uma concepção social dos mundos das artes e da cultura, como espaços estreitos e centrípetos de redes de relações sociais, nas quais se tem que penetrar e entre as quais se tem que movimentar. O jovem estudante está consciente de que já não encontra a sua inspiração artística apenas dentro de si próprio. Mais do que *obsessão* (individual), é-lhe necessária a *circunstância* (social), nas palavras de Melo (1988), ou seja, um enquadramento do percurso e dos problemas que ele resolve por relação a outros de referência. E o ensino superior artístico permite-lhe, justamente, esse primeiro enquadramento social do trabalho criativo, em que as suas experiências começam a ganhar sentido, consistência e valor estético, ao fazê-las participar de uma comunidade interpretativa e crítica onde diversos indivíduos com ambições e reputações criativas variadas estão em copresença interativa e discursiva, no decurso da qual não só podem renovar, atualizar e discutir conhecimentos e propostas, como associar-se segundo afinidades e cumplicidades estéticas e éticas que se vão descobrindo.

Nessa ótica, a FBAUL funcionará hoje como espaço preliminar de *enquadramento institucional* da atividade criativa dos seus jovens estudantes. O seu acesso corresponde à entrada numa *rede social* de reconhecimento e legitimação interpares, uma rede de opiniões e avaliações já dotada de um certo grau de especialização e, por isso, com alguma

capacidade de construir reputações.<sup>22</sup> Dessa rede fazem parte colegas e professores, mas também existe a possibilidade de integrar outros agentes do campo artístico exteriores à escola. Daí as expectativas relativamente ao ensino superior artístico como espaço de potencial capitalização de relações sociais privilegiadas no campo cultural mais vasto, no sentido de oferecer oportunidades de se constituírem redes de conhecimentos pessoais que assegurem ou facilitem a inserção dos jovens nas redes de difusão e de comercialização cultural – expectativa que, dada a escassez de lugares no campo, raramente é concretizada –, ou nos segmentos mais profissionalizados do mercado de emprego cultural, representados pelas suas estruturas institucionais ou empresariais.

Com efeito, o capital social adquirido na frequência de uma escola de artes é valorizado pelos estudantes, sobretudo como recurso estratégico utilizável na transição para o mercado de emprego, mais do que para o mercado de artes propriamente dito. Isso na medida em que a FBAUL funciona com maior eficácia como enquadramento institucional para o início de uma carreira profissional do que como espaço de reconhecimento social de uma reputação artística, dado o lugar restrito que conserva no campo. Esse é um processo de construção social que se solidifica sobretudo após e fora da escola e, eventualmente, em paralelo, nomeadamente por meio dos concursos, das exposições e da participação em eventos com maior visibilidade pública.

<sup>22</sup> A noção de rede põe acento sobre os laços que unem os artistas ao conjunto de agentes e instituições que tecem a malha do espaço artístico como sistema de ação coletiva. Ver Melo (1994); Cauquelin (1991).



Nos contatos mais informais ou institucionais que proporciona com os meios profissionais, a FBAUL acaba por socializar os seus estudantes nas regras e convenções que orientam o jogo social dos mundos da produção criativa: se, por um lado, é nela que o estudante se confronta pela primeira vez com as regras desse jogo social, por outro, a sua frequência passa a ser estrategicamente rentabilizada como meio de socia(bi)lização central para o sucesso na sua futura profissionalização. O *talento artístico* passa, assim, a repousar também sobre um *talento social*, o qual começa a ser treinado no âmbito do sistema de ensino. E, dessa forma, em contraposição ao “velho criador”, para o “novo criativo”, *vocação* e *estratégia* já não são opostos, mas realidades ligadas entre si (LIOT, 1999, p. 424).

## Epílogo

No contexto das novas condições estruturais que emergiram no decorrer dos anos 1990 em Portugal, vale a pena atentar para o lugar estratégico que o ensino artístico passou a deter na gênese do processo de reconhecimento social da condição de *criador*, hoje mais acertadamente apelidado de *criativo*, como instância de certificação e regulação do acesso aos novos lugares disponíveis no mercado de trabalho da produção cultural. Os mecanismos que atualmente lhe dão acesso já não se compadecem com os diletantismos autodidatas que caracterizavam o *pária* do século XIX, bem como com os modelos de formação tradicionais, em que a transmissão de informação era feita atempada e oficiosamente, numa relação próxima entre mestres e discípulos. O criativo é hoje um profissional qualificado que, como tantos outros, se encontra sujeito a exigências em termos de qualificações e competências

específicas. A certificação destas pressupõe uma credenciação institucional prévia, cada vez mais dependente das escolas integradas no sistema de ensino superior artístico.

A passagem pela FBAUL demonstra a apropriação e o investimento dos estudantes entrevistados em valências paraescolares que remetem, em particular, para aspectos estratégicos relacionados com a estruturação do seu percurso profissional. Começa, desde logo, pelo fato de conceder e certificar uma qualificação especializada, maximizada num título acadêmico, cujo valor tem subjacente uma lógica defensiva diante de um mercado de trabalho tido como cada vez mais flexível, imprevisível e precário. Nessa perspectiva, o valor social da qualificação concedida pela FBAUL não advém apenas da caução social que concede para o exercício de uma determinada profissão autoral, mas passa também pelo que essa mesma qualificação oferece em termos do alargamento e diversificação do espaço de possibilidades laborais, permitindo o acesso ao exercício de outras atividades associadas ao domínio das artes, da cultura e da criatividade.

Mas, para além das desejadas qualificações exigidas pelo mercado de trabalho cultural, são encontradas vantagens adicionais na vivência do espaço da FBAUL, relacionadas com o acesso e a partilha de um conjunto alargado de referências, experiências e relações. Com efeito, a escola apresenta-se aos jovens estudantes como um dos meios mais rápidos e eficazes para a aquisição sistemática da tradição dos saberes estéticos acumulados, de natureza *técnica*, *histórica* ou *teórica*. Por outro lado, dependendo das disponibilidades concretas do estabelecimento de ensino em termos de condições materiais e simbólicas de experimentação criativa, a escola tem ainda uma *valência laboratorial*, relativa

às possibilidades que oferece no contato e manipulação de diversos meios de expressão artística, materiais, técnicas, equipamentos e outras amenidades que, de outra forma, dificilmente seriam experimentadas.

As condições favoráveis proporcionadas pela passagem pela FBAUL para aquisição e ensaio sobre conhecimentos técnicos, históricos e teóricos de base, os estudantes adicionam a valência de o fazerem num universo de permanente diálogo e/ou confronto intra e intergeracional, de constante troca de informações, experiências e impressões críticas. O jovem estudante sabe que, para o bem do seu trabalho criativo, não pode estar só. Dessa forma, o sistema de ensino superior artístico corresponde a um primeiro *enquadramento institucional* da sua integração profissional, em que as suas experiências começam a ganhar sentido, consistência e valor estético por relação a uma rede social de referência (por cumplicidade ou distanciamento), reconhecimento e legitimação interpares.

É nessa perspectiva que a valência da FBAUL como lugar de potencial capitalização de relações sociais privilegiadas é valorizada, no sentido de proporcionar determinado tipo de capital social que assegure ou facilite a transição dos jovens para o mercado de trabalho, mais do que para o mercado de artes propriamente dito. Associada a essa dimensão, a frequência da instituição escolar é ainda positivamente valorizada pela socialização que possibilita no que diz respeito às convenções, mecanismos e lógicas sociais subjacentes ao modo de funcionamento do campo de produção cultural, ou seja, do *talento social* que, paralelamente ao *talento artístico*, o jovem criativo com ambições profissionais deve estrategicamente aplicar no âmbito da sua atividade.

Como epílogo, fica a impressão de que essa nova geração de estudantes de Belas-Artes já está longe da *visão singularizada do criador*

*romântico*, isolado na sua “torre de marfim”, obsessivamente encerrado na sua subjetividade idiossincrática e em incompatibilidade com a integração do seu trabalho no sistema produtivo e na lógica mercantil. Em contrapartida, parece emergir uma *visão socializada do criativo contemporâneo*, consciente da dimensão social e empresarial do seu trabalho, bem como da necessidade de o ensino superior tomar para si o papel de transmissor de algumas das novas competências sociais, comunicacionais e de gestão exigidas ao atual papel profissional de um jovem criativo.

### Referências

- ALMEIDA, Ana Nunes; ANDRÉ, Isabel; VIEIRA, Maria Manuel. ALVES, Natália; OLIVEIRA, Valentina. *Os estudantes à entrada da UL: 2010/11*. Lisboa: Opest – Reitoria da Universidade de Lisboa, 2011.
- ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel. *A escola em Portugal. Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.
- ALVES, Mariana Gaio; ALVES, Natália; CHAVES, Miguel. Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior, *Sociologia – problemas e práticas*, Oeiras, n. 69, p. 99-118, 2012.
- ALVES, Natália. Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In: CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, José Machado (Coord.). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta, 1998.
- ALVES, Natália. *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2008.

ALVES, Natália. *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

BECKER, Howard. *Art Worlds*. Los Angeles: University of California Press, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *La Noblesse d'État – grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.

BURKE, Penny Jane; MCMANUS, Jackie. *Art for a few*. Exclusion and misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions. NALN Research Report, National Arts Learning Network, 2009.

CARDOSO, José Luís (Coord.); VARANDA, Marta; MADRUGA, Paulo; ESCÁRIA, Vitor; FERREIRA, Vitor Sérgio. *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*. Relatório Final. Lisboa: ICS-UL; CIRIUS/ISEG-UTL; A3ES, 2012.

CAUQUELIN, Ann. *A arte contemporânea*. Porto: Rés, 1991.

COELHO, António Nunos Saldanha. O ensino de arte em Portugal. *Arte Ibérica*, Lisboa, n. 37 (ed. especial), 2000.

COLLINS, Randall. *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Cambridge: Massachusetts, Academic Press, 1979.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Talento e socialização artística. In: PAIS, José Machado. (Coord.). *Inquérito aos artistas jovens*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1995.

FERREIRA, Vitor Sérgio. O lugar da escola na estruturação das carreiras artísticas. In: LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes (Coord.). *O mundo da arte jovem*. Protagonistas, Lugares e Lógicas de Acção. Oeiras: Celta/Instituto Português da Juventude, 2003.

FRANÇA, José-Augusto. A reforma adiada. Entrevista de José Sousa Machado. In: O ensino da arte em Portugal, *Arte Ibérica*, Lisboa, n. 38 (edição especial), 2000.

GOMES, Rui Telmo; MARTINHO, Teresa Duarte. *Trabalho e qualificação nas actividades culturais*. Um panorama em vários domínios. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais, 2009.

GOMES, Rui Telmo. Emprego, democratização cultural e formação de públicos. In: LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes; PAIS, José Machado. *Novos trilhos culturais*. Práticas e políticas. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010. p. 115-120.

GREY, Christopher. Career as a project of the self and labour process discipline, *Sociology*, v. 28, n. 2, p. 479-497, 1994.

HANSAN, Abrar. (Coord.). BLUMENREICH, Ulrike; BROWN, Bruce; EVERSMAAN, Peter; ZURLO, Francesco. *Reforming Arts and Culture Higher Education in Portugal*. Report of an International Panel of Experts, for the Ministry of Science, Technology and Higher Education, 2009.

HEINICH, Nathalie. *Du Peintre à l'Artiste: Artisans et Académiciens à l'âge classique*. Paris: Minuit, 1993.



HENRIQUES DA SILVA, Raquel. Romantismo e pré-naturalismo. In: PEREIRA, Paulo (Org.). *História da Arte Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1995. V. III, p. 329-367.

LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes. Uma panorâmica com três vertentes a duas dimensões. In: LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes; PAIS, José Machado. *Novos trilhos culturais: práticas e políticas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010. p. 29-35.

LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes (Coord.); FERREIRA, Vitor Sérgio; MARTINHO, Teresa Duarte; NUNES, João Sedas. *O mundo da arte jovem*. Protagonistas, lugares e lógicas de acção. Oeiras: Celta/Instituto Português da Juventude, 2003.

LIOT, Françoise. L'École des beaux-arts face aux politiques de soutien à la création. *Sociologie du Travail*, n. 41, p. 411-429, 1999.

LOSEGO, Philippe. La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue Française de Sociologie*, v. XV, n. 1, p. 139-169, 1999.

LOURENÇO, Vanda. Cultura e educação: desafios de uma política partilhada. In: LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes; PAIS, José Machado. *Novos trilhos culturais: práticas e políticas*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010. p. 237-242.

MELO, Alexandre. Obsessão e circunstância. *Revista de comunicação e linguagens*, Lisboa, n. 6-7, p. 203-207, 1988.

MELO, Alexandre. *O que é Arte*. Lisboa: Difusão Cultural, 1994.

MENDES DE ALMEIDA, Maria Isabel; PAIS, José Machado (Org.). *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MERTON, Robert. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MOULIN, Raymonde. De l'artisan au professionnel: l'artiste. *Sociologie du Travail*, n. 4, p. 388-403, 1982.

NUNES DE ALMEIDA, Ana; ANDRÉ, Isabel; VIEIRA, Maria Manuel; ALVES, Natália; OLIVEIRA, Valentina. *Os estudantes   entrada da UL: 2010/11*. Lisboa: Opest, 2011.

PIRES, José. Os artistas sem escola. *Manifesto do imaginário*. Coimbra: Alma Azul, 2000.

PROCOLI, Angela. Du bon et du mauvais management: un stage de formation au Conservatoire National des Arts et M tiers. *Ethnologie française*, v. XXX, n. 1, p. 97-107, 2000.

SILVA, Augusto Santos (Coord.). *A educa o artística e a promo o das artes na perspectiva das políticas públicas*. Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educa o e da Cultura. Lisboa: Ministério da Educa o, 1999.

TERESA, Tamen (Coord.) *Ser artista em Portugal*. Como vive... O que faz... Lisboa: Centro Nacional de Cultura, 2000.

VERGER, Annie. L'artiste saisie par l' cole. Classements scolaires et "vocation" artistique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 42, p. 19-31, 1982.

VIEIRA, Maria Manuel. Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social*, Lisboa, v. XXX, n. 131-132, p. 315-373, 1995.

VIEIRA, Maria Manuel; PAPPÁMIKAIL, Lia; NUNES, Cátia. Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia – problemas e práticas*, Oeiras, n. 70, p. 45-70, 2012.

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Ana Maria Nogales Vasconcelos**

Doutora em Demografia pela Université Catholique de Louvain. Atualmente é diretora de Estudos e Políticas Sociais (Dipos) da Codeplan/GDF, professora do Departamento de Estatística (UnB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (Ceam/UnB). É membro da Rede Interagencial de Informações para a Saúde (Ripsa) e foi secretária-geral da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (Abep – 2009-2012).

### **Ana Nunes de Almeida**

Doutora em Sociologia (ISCTE-IUL). É atualmente investigadora coordenadora no Instituto de Ciências Sociais e presidente do seu Conselho Científico. Coordena o Doutoramento Interuniversitário em Sociologia OpenSoc – Conhecimento para Sociedades Abertas e Inclusivas (consórcio que integra ICS, ISCSP e Iseg, da ULisboa, a FCSH da Nova, o IIFA da UEvora e a Faculdade de Economia da UAlg).

### **Carlos Benedito Martins**

É doutor em Sociologia pela Universidade de Paris V. e professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Foi professor visitante na Universidade de Columbia, Universidade de Oxford, Universidade Livre de Berlim, Universidade Nacional de Hong Kong e Universidade



Nacional de Singapura. Por diversas vezes realizou estágios de pesquisa no Centre de Sociologie de l'Éducation et Culture (criado e dirigido por longo tempo por Pierre Bourdieu), vinculado à École des Hautes Études en Sciences Sociales. É atualmente presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia.

### **Christiane Machado Coelho**

Professora adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, é doutora em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris) e realizou pós-doutorado em Sociologia pelo Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Atualmente é membro da linha de pesquisa Cidade, Cultura e Sociedade, do Departamento de Sociologia, e coordenadora de extensão do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília.

### **Clarissa Eckert Baeta Neves**

Doutora em Sociologia (Paedagogische Hochschule Westfalen-Lippe) pela Universidade de Münster, Alemanha. É professora titular do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisadora, com bolsa produtividade CNPq 1B, coordenadora do Grupo de estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS) e membro da comissão editorial da Revista *Sociologias* (UFRGS) e Revista *TOMO* (UFS).

### **Cristina Patriota de Moura**

É professora associada e atualmente exerce a chefia do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, onde coordena o grupo de pesquisa Dimensões da Vida urbana (CNPq) e participa do Laboratório de Vivências e Reflexões Antropológicas (Laviver) e do Observatório da vida estudantil. Realizou pós-doutorado – estágio sênior (Capes) de 12 meses – na Universidade da Califórnia, Davis, com o projeto “Expansão urbana e subjetividades em transformação na China contemporânea”. Atuou como pesquisadora visitante na University of California em Berkeley (2006), no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2011) e na Minzu University of China (2016).

### **Isabel Margarida André (1956-2017- *In memoriam*)**

Foi professora associada com agregação do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território e investigadora do Centro de Estudos Geográficos. Foi pioneira nos estudos de Geografia do gênero, tendo aberto o caminho nesse domínio de investigação em Portugal, nomeadamente com a sua tese de doutoramento (Universidade de Lisboa, 1994) intitulada “O falso neutro em Geografia Humana: gênero e relação patriarcal no emprego e no trabalho doméstico”.

### **Layla Jorge Teixeira Cesar**

Mestre em Pesquisa e Inovação em Educação Superior pelo programa Marihe (Masters in Research and Innovation in Higher Education), um consórcio entre a Universidade Normal de Pequim (China), Universidade do Danúbio-Krems (Áustria) e Universidade de Tampere (Finlândia), mestre em Sociologia pelo Programa

de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília, com ênfase em sociologia da educação e ensino superior. É atualmente colaboradora do Núcleo de Estudos em Ensino Superior da UnB e do Observatório da vida estudantil da UnB.

### **Maria Manuel Vieira**

Doutorou-se em Sociologia (ISCTE-IUL) com tese intitulada “Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas” (Fundação Calouste Gulbenkian, 2003). Foi docente no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa (1984-2003) e membro do Centro de Investigação em Educação. Investigadora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa desde 2003, é coordenadora do Observatório Permanente da Juventude – ICS e integra a coordenação científica do Observatório dos Percursos dos Estudantes, na Reitoria da Universidade de Lisboa.

### **Maria Teresa Leão Costa**

Possui bacharelado em Estatística pela Universidade de Brasília e mestrado em Estatística e Métodos Quantitativos pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora assistente do Departamento de Estatística da Universidade de Brasília.

### **Mariza Veloso**

Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (1992), fez pós-doutorado em Estudos Urbanos na New York University. Professora do Instituto Rio Branco (Ministério das Relações Exteriores) e professora associada no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

### **Natália Alves**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa (2007). É professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa desde 1989.

### **Raquel de Almeida**

Professora associada do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e realizou pós-doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de Haifa. É líder, na UnB, do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), um dos GTs do HISTEDBR nacional, sediado na Unicamp, com a liderança de Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi. Integra, ainda, os Grupos de Pesquisa do CNPQ: Atead e Grieco. Nas Ciências Sociais, faz parte da Clacso, no subgrupo Geopolítica do conhecimento.

### **Stefan Klein**

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, membro de corpo editorial da *Textos graduados* (UnB) e membro de corpo editorial da *Dissonância: Revista de Teoria Crítica*.